

Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues

Pauline Minier

Volume 32, numéro 3, 2006

Participation des familles et inclusion sociale

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/016279ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/016279ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 623-648. <https://doi.org/10.7202/016279ar>

Résumé de l'article

L'étude porte sur les représentations de l'apprentissage et les interactions parents-enseignants vécues dans le contexte de l'enseignement primaire. La théorie des représentations sociales, les paradigmes éducatifs et les théories actuelles en éducation servent de cadre conceptuel. Quinze dyades parents-enseignants interagissant au primaire constituent l'échantillon. Des sous-groupes ont été formés selon le type d'interaction vécue. Des entrevues ont été effectuées et une analyse des discours de type pragmatico-énonciative a été effectuée. L'analyse croisée apporte un éclairage sur les éléments représentationnels centraux suivants : l'intervention éducative, les conditions à l'apprentissage, le sujet et le rôle d'éducateur. En cas de négociation, les représentations s'harmonisent et l'interaction devient constructive ; autrement, c'est le conflit. L'appartenance paradigmatique éducationnelle des enseignants et des enseignantes explique le type d'interaction.

Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues

PAULINE MINIER, professeure
Université du Québec à Chicoutimi

RÉSUMÉ - L'étude porte sur les représentations de l'apprentissage et les interactions parents-enseignants vécues dans le contexte de l'enseignement primaire. La théorie des représentations sociales, les paradigmes éducatifs et les théories actuelles en éducation servent de cadre conceptuel. Quinze dyades parents-enseignants interagissant au primaire constituent l'échantillon. Des sous-groupes ont été formés selon le type d'interaction vécue. Des entrevues ont été effectuées et une analyse des discours de type pragmatique-énonciative a été effectuée. L'analyse croisée apporte un éclairage sur les éléments représentationnels centraux suivants : l'intervention éducative, les conditions à l'apprentissage, le sujet et le rôle d'éducateur. En cas de négociation, les représentations s'harmonisent et l'interaction devient constructive ; autrement, c'est le conflit. L'appartenance paradigmatique éducative des enseignants et des enseignantes explique le type d'interaction.

Introduction

Dans le cadre de cet article¹, il sera d'abord question de la problématique et de l'angle d'appréhension privilégié pour l'éclairer. Par la suite, nous présentons le contexte théorique, les modalités de recueil de l'information et les modes d'analyse qui ont guidé notre travail. Suivront la présentation des résultats, la discussion et la conclusion.

En premier lieu, il importe de préciser que la problématique parents-enseignants perdure malgré les mesures d'ordres politique et pédagogique mises de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec depuis 1964, afin d'inciter les éducateurs à l'interaction constructive. En effet, plusieurs études montrent que, bien que des efforts aient été consentis de part et d'autre, les interactions sont encore restreintes et souvent tendues.

Des études antérieures, menées dans des contextes américain, européen et québécois, ont montré que les parents reprochent aux enseignants de se cacher dans leur forteresse, de préserver leur territoire (Lighthfoot, 1981 ; Migeot-Alvarado, 2000), ce qui empêche le dialogue de s'instaurer. De leur côté, les enseignants dénoncent l'attitude attentiste des parents qui leur laissent la quasi-totalité de la responsabilité de la scolarisation (Bouchard, 1989) ou l'incursion dérangeante des parents dans leur champ d'exercice professionnel (Minier, 1995). Dans ce contexte, le malentendu entre l'école et la famille s'installe et le dialogue est compromis,

laissant la place à des tensions, des pressions et des réactions qui complexifient la relation parents-enseignants et empêchent l'instauration d'une interaction constructive autour du but commun qu'est l'apprentissage scolaire.

Cette problématique a été largement étudiée sous l'angle sociologique. Lightfoot (1981), Cullingford (1985), Epstein (1987), Montandon et Favre (1988), entre autres, ont démontré que la nature et la structure des institutions engendrent des rôles spécifiques et des approches éducatives différentes. Montandon et Perrenoud (1987) ainsi que Bouchard (1989) ont souligné l'asymétrie des pouvoirs qui occasionne un rapport de transcendance de la part des enseignants. Tedesco (1979), Bingham, Haubrich et White (1989), Monnier et Pourtois (1987), Troutot et Montandon (1988) ont montré l'influence de l'appartenance socioculturelle sur ladite relation.

Une approche psychosociale offre un nouvel angle d'étude. En effet, Lightfoot (1981) a montré que des préjugés et des stéréotypes sont à la source de relations conflictuelles entre des parents et des enseignants de communautés culturelles et de milieux socio-économiques différents. Ainsi, ce nouvel angle d'étude a fait ressortir le rôle des perceptions de la réalité sociale dans l'orientation des conduites. Cependant, il est souhaitable que l'étude des préjugés et des stéréotypes, des attitudes, des valeurs, des opinions et des croyances se fasse dans une perspective intégratrice afin de pouvoir prendre en considération l'interdépendance entre ces éléments ainsi que la vision du monde sous-jacente (Palmonari et Doise, 1986). Le recours à la théorie des représentations sociales, introduite par Moscovici en 1961, s'avère alors pertinent en raison de son caractère systémique. Cette théorie met en place une interface qui relie les réseaux de représentations avec les systèmes de rapports symboliques entre les acteurs sociaux que sont les parents et les enseignants.

Dans cette foulée, les études d'Abric (1987, 1991) montrent que toute interaction entre des individus présuppose des représentations qui orientent les échanges effectifs. D'autres études vont en ce sens, notamment celle de Jodelet (1989) en contexte macrosocial et celle de Gilly (1988) en contexte éducatif, qui mettent en évidence les fonctions anticipatrice et/ou justificatrice des comportements des gens en interaction. Plus récemment, celle d'Hoover-Dempsey et Sandler (1997) montre la fonction d'orientation des représentations qu'ont les parents de leur rôle d'éducateur dans leur engagement au plan scolaire. Un consensus se dégage à propos de leurs fonctions anticipatrice, effective et justificatrice. Il importe donc de les considérer, afin de ne pas limiter l'étude des échanges, des réactions et des actions élémentaires. D'ailleurs, des chercheurs en éducation (Montandon et Perrenoud, 1987; Pourtois et Desmets, 1989; Bouchard, 1989, 1991; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997) reconnaissent l'importance d'étudier le jeu des représentations dans l'interaction parents-enseignants. En ce sens, l'étude vise à examiner les représentations de l'apprentissage scolaire des partenaires parents et enseignants et la façon dont elles interviennent dans la dynamique interactionnelle vécue.

Précisons que ces partenaires élaborent des représentations à propos de cet objet qu'est l'apprentissage puisqu'ils doivent composer en tant qu'éducateurs avec ce phénomène étrange et complexe (Mugny et Carugati, 1985). De plus, l'apprentissage est englobant, car il concerne les deux groupes liés par leur rapport mutuel à l'enfant en cheminement scolaire. Aussi, il peut devenir un sujet que les partenaires abordent dans une dimension ou dans l'autre (Anadon et Minier, 1996). Il s'agit donc d'un objet symbolique susceptible de jouer dans la dynamique d'interaction parents-enseignants. Dans la présente étude, deux objectifs ont été formulés : 1) identifier les représentations de l'apprentissage qu'entretiennent des parents et des enseignants concernés par des enfants de troisième année du niveau primaire ; 2) déterminer les éléments des représentations qui conditionnent la dynamique d'interaction vécue entre ces partenaires.

Contexte théorique

La théorie des représentations sociales sert de base pour l'étude des phénomènes symboliques et des interactions vécues par les parents et les enseignants. La référence à la notion de représentation sociale introduite par Moscovici (1961) et raffinée par Chombart de Lauwe (1971), Gilly (1980), Jodelet (1984, 1989), Abric (1987, 1991) et Doise (1990) s'avère un choix pertinent. En effet, elle permet l'étude des contenus des représentations et des pratiques sociales dont elles sont à la fois tributaires et génératrices (Abric, 1994).

Intéressés par les contenus des représentations, il importe de nous positionner à propos de leur composition. Les représentations sont constituées d'images, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de symboles et de connaissances élaborées au fil des interactions sociales et dans un univers culturel spécifique. Ces différents éléments proviennent donc de divers registres (cognitif, affectif et social). À l'instar de Moscovici (1961), nous convenons que ces éléments s'organisent en une configuration ; par ailleurs, nous parlons en termes de réseaux plutôt que de systèmes. L'idée de configuration d'éléments hétéroclites qui entretiennent des relations entre eux favorisant la détermination de la signification nous semble plus flexible et moins hiérarchisée que celle de système. Bien que nous convenions de la présence d'un champ représentationnel plus ferme porteur d'une signification génératrice de sens, nous pensons que les autres éléments s'y greffent et l'alimentent.

Les représentations à l'étude s'enracinent dans le discours social sur l'éducation, le discours scientifique entré en circulation et remanié (Moscovici et Hewtone, 1984), les théories transmises par l'histoire culturelle que Vignaux et Fall (1990) nomment des « thémata », l'expérience liée à leur statut d'éducateurs et aux interactions sociales vécues. Aussi, la référence théorique aux paradigmes éducatifs identifiés par Bertrand et Valois (1982) est-elle utile à la compréhension de leur prise de position face à l'apprentissage scolaire et ses composantes. Chacun des paradigmes éducatifs situe le rôle d'éducateur de l'enseignant et celui du parent, le type d'intervention pédagogique ainsi que les conditions ou facteurs liés à

l'apprentissage. Par exemple, le paradigme rationnel renvoie à une vision de l'éducation où l'apprentissage scolaire est très structuré et dépend essentiellement de l'intervention de l'expert du domaine : l'enseignant. La relation éducative est hiérarchique. Le savoir enseigné est prédéterminé ainsi que les conditions d'atteinte des objectifs. De son côté, le paradigme technologique promeut aussi le mode rationnel de quête de connaissance en reconnaissant l'école comme lieu d'intégration des divers savoirs. Il valorise la scientificité des savoirs et met de l'avant le rôle de l'expert dans la quête desdits savoirs. Il précise aussi les conditions pour atteindre l'efficacité. Dans les deux cas, la relation éducative est hiérarchique. Quant au paradigme humaniste, il met plutôt l'accent sur une conception de l'apprentissage où l'apprenant est considéré comme l'agent principal de son apprentissage et de son développement. Dans cette perspective, il y a centration sur la relation empathique avec la personne reconnue unique plutôt que sur les contenus scolaires. Les conditions ou facteurs de l'apprentissage sont liés davantage à l'intrapsychique. Finalement, le paradigme inventif-symbiotique reconnaît la valeur du mode symbiotique de construction des apprentissages qui sont considérés comme étant en symbiose avec les acteurs de la communauté, dont les parents. Aussi ce paradigme considère-t-il les conditions de deux milieux éducatifs dans une perspective d'harmonisation où la relation éducative est ancrée dans le respect mutuel des savoirs réciproques.

De même, les principes véhiculés dans les théories actuelles de l'éducation sont nécessaires à l'étude de phénomènes représentationnels. Ce sont des principes rattachés aux théories cognitivo-béaviorale, cognitiviste, constructiviste et socio-constructiviste et qui véhiculent des positions relatives au processus d'apprentissage et au sujet qui apprend, à l'intervention pédagogique et aux conditions à mettre en place. Ils découlent de l'angle d'appréhension du processus et du sujet dans son rapport au monde. Ainsi le processus peut être envisagé comme étant linéaire, récursif et social. L'intervention peut prendre aussi différentes formes : informative, inductive, structurée en étapes successives, collaborative, coopérative. Le rôle d'éducateur y est aussi cerné selon la manière dont on conçoit le processus d'apprentissage et le sujet impliqué. Les conditions ou facteurs qui influent sur l'apprentissage découlent aussi de cette conception. La reconnaissance d'un processus linéaire et d'un sujet réceptif engendre la prise en compte des conditions liées à l'environnement alors que l'inverse entraîne la prise en compte des conditions liées au sujet qui est un construit cognitif, affectif et social (Denommé et Roy, 1998).

Méthodologie

Dans cette étude, l'approche qualitative est privilégiée, car elle permet une exploration en profondeur de la problématique interactionnelle parents-enseignants. La représentativité de l'échantillon est de type théorique (Glaser et Strauss, 1967), c'est-à-dire que le nombre de sujets dépend de l'atteinte de la saturation des données. En outre, l'ampleur et la richesse du matériel recueilli par le recours à des

entrevues semi-dirigées justifient de mener l'étude avec un échantillon restreint (Deslauriers, 1991).

Quinze parents et quinze enseignants d'enfants de troisième année du primaire sont les sujets de l'étude. Ils ont un vécu commun d'interaction d'une année et d'autres expériences d'interaction avec les enfants. Ces sujets, jumelés autour d'un même enfant et provenant d'un même secteur d'une commission scolaire (ce qui préserve l'homogénéité), sont donc susceptibles d'apporter un éclairage significatif.

L'échantillon a été divisé en trois sous-groupes, lesquels renvoient aux divers types de vécu interactionnel. Des vécus différents peuvent en effet comporter des spécificités qui, autrement, resteraient inconnues. De plus, le recours à des vécus différents favorise la complétude et la validation des données recueillies d'un groupe à l'autre. Des questions adressées aux enseignants portant sur le type d'interaction vécue en cours d'année permettaient de qualifier le vécu en regard de catégories définies. Un vécu très harmonieux se caractérise par des échanges très respectueux et en tout temps constructifs sur l'ensemble de l'année dépassant le cadre des rencontres prévues. Un vécu harmonieux se caractérise par des échanges respectueux et constructifs entre les partenaires sur l'ensemble de l'année au cours des rencontres prévues, mais où les partenaires parlent d'une amélioration souhaitée. Un vécu conflictuel se caractérise par des échanges peu respectueux et/ou tendus et où les occasions d'échange sont rares. Une validation de la catégorisation initiale a été effectuée auprès des répondants, pendant et après l'entrevue. De plus, l'analyse du discours des membres de chaque dyade permettait de s'assurer de l'accord qui régnait autour de la catégorisation effectuée. C'est ainsi que quatre dyades se sont regroupées sous la première catégorie, six dyades sous la deuxième, et cinq sous la troisième.

Cueillette de l'information

Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées, car le langage est le lieu de prédilection d'expression des représentations (Anadon, 1989; Vignaux et Fall, 1990). L'entrevue était initiée par le thème discursif « l'apprentissage scolaire », qui incitait les sujets à se positionner (Simeoni et Fall, 1993). Des questions ouvertes s'ajoutaient pour stimuler l'énonciation. De plus, une question fermée portait sur le rôle que les partenaires reconnaissaient à leur façon de concevoir l'apprentissage scolaire dans le type d'interaction vécue. Cette question visait à valider les données recueillies à propos d'éléments symboliques susceptibles d'avoir conditionné les interactions vécues.

Analyse des données discursives

Afin d'avoir accès aux différents niveaux d'organisation des significations véhiculées et aux rapports entre les partenaires relatés dans les discours, un modèle d'analyse des discours (AD) devenait nécessaire. Cet AD informe sur la manière dont le contenu est traité et sur les facteurs extralinguistiques liés aux significations, alors

que l'analyse de contenu se limite au contenu explicite. Il permet aussi de dégager l'implicite qui instruit le chercheur sur la cohérence instaurée (Kerbrat-Orecchioni, 1986). De plus, ce mode d'analyse permet de cerner la dynamique interactionnelle vécue, car les sujets n'énoncent pas de la même manière lorsqu'il y a des tensions, des irritants ou de l'harmonie (Mainguenu, 1987). Ce modèle, inspiré de la linguistique et de la pragmatique, suppose le repérage des opérations discursives mobilisées par les sujets (Vignaux et Fall, 1990, 1992; Nespoulous, 1993) pour faire valoir leurs représentations et, ainsi, révéler le type d'interaction vécue.

Modalités d'analyse

Deux phases d'analyse ont été effectuées. La première phase consistait en le repérage des traces des opérations discursives menées par les répondants pour faire connaître leurs représentations ainsi que la dynamique d'interaction vécue, et ce, pour chacun des parents et des enseignants de l'échantillon. De plus, le même repérage linguistique a été effectué sur le corpus émanant des réponses à la question fermée. La pertinence du repérage a été validée par deux spécialistes de ce type d'analyse.

Le repérage des opérations de sélection et de prédication consistait en l'identification des objets principaux que le sujet choisissait de traiter.

Le repérage des reprises inscrites dans les discours et des séquences propositionnelles visait à dégager les thèmes et, simultanément, à repérer les caractéristiques attribuées aux objets. L'angle d'appréhension, comme par exemple la prise de position institutionnelle ou individuelle, a été pris en considération.

Le repérage des modalités d'expression consistait à relever des marques modales utilisées par les sujets pour préciser le sens de leurs propos. Les modalités repérées renvoyaient à celles de l'ordre du certain ou de l'incertain, du probable, du nécessaire ainsi que de celles de l'ordre de l'appréciation ou de la désapprobation.

Le repérage des pronoms personnels consistait à retracer les places où les sujets situaient leur énonciation et celles où ils situaient les autres. Ce repérage visait à saisir les rapports de places qui constituent des indicateurs de la dynamique d'interaction établie.

Le repérage des opérations de jugement qui prennent la forme d'explications, de justifications accompagnées d'exemples, de faits et de discours rapportés, a été fait en raison de sa valeur sémantique et argumentative.

Le repérage des expressions métaphoriques servait à valider les significations déjà formulées. Elles fournissaient des indices supplémentaires au plan référentiel et argumentatif (Diller, 1991) et pouvaient porter des traces de références extralinguistiques.

Le Tableau 1 permet de mieux saisir le rôle du repérage visant à cerner les représentations ainsi que la dynamique relationnelle.

TABLEAU 1

Repérage des opérations discursives effectuées sur l'ensemble du corpus

	Niveau d'organisation des discours	↔ Énonciation ↔	Argumentation
Mouvement récuratif des lectures	Repérage des places où les sujets énoncent : pronoms personnels, nominatifs.	Niveau de prise en charge.	Lieux où s'inscrit l'argumentation : personnel/social.
	Prise en compte des traces des opérations de sélection et prédication autour d'objets : de quoi on parle et ce qu'on en dit.	Thèmes traités.	Valeur accordée aux thèmes traités, préoccupation des répondants.
	Repérage des modalités énonciatives employées pour spécifier le sens porté par l'énoncé : modalités affirmatives, négatives, injonctives, de l'ordre du certain, probable, nécessaire, appréciatif et pragmatique.	État des connaissances de l'objet traité. Degré de certitude. Appréciation/désapprobation. Prescription.	Poids argumentatif des propos.
	Examen des opérations de jugements inscrites dans les productions discursives : caractéristiques, déterminations, localisations spatio-temporelles.	Spécification du sens. Rapport à d'autres aspects du discours. Ancrage spatio-temporel des connaissances du sens commun.	Type de justification apportée. Ancrage de l'argumentation dans le vécu personnel et/ou collectif.
	Repérage des expressions métaphoriques.	Spécification au plan sémantique.	Rôle au plan argumentatif dans la trame instaurée et ancrage social.
	Prise en compte de la cohérence discursive : reprises effectuées.	Organisation sémantique de chacun des thèmes.	Organisation argumentative mise en place.
	Repérage des rapports de places inscrits dans les discours : pronoms personnels, nominatifs.	Spécification du type de dynamique interactionnelle vécue.	Ancrage de l'argumentation mise en œuvre : expériences personnelles et/ou professionnelles.

Les segments linguistiques identifiés et dont la teneur a aussi été précisée et codée (par exemple, les types de modalités employées à l'intérieur des opérations de jugement et la place prise par les sujets pour se positionner) ont été regroupés sous de grandes catégories et des sous-catégories. Ces catégories renvoient aux divers thèmes discursifs développés pour faire connaître leurs représentations à propos de l'apprentissage scolaire et le rôle que les acteurs attribuent à ces représentations dans le type d'interaction vécue.

La deuxième phase d'analyse consistait à croiser les analyses de la première phase, dyade par dyade, afin d'identifier les représentations réciproques et de dégager les éléments représentationnels qui sont intervenus dans les types d'interaction vécue. Pour fins de validation, une analyse croisée des propos tenus sur le rôle qu'ils attribuent à leurs représentations réciproques de l'apprentissage dans l'interaction vécue a été faite. Cette deuxième phase a aussi été réalisée en regard du type d'interaction déterminé réciproquement par les partenaires. Les analyses ont été comparées aux premières, portant sur les représentations.

Des représentations de l'apprentissage des parents et des enseignants reconnues comme des enjeux de l'interaction vécue

L'analyse met en relief des éléments centraux des représentations qui interviennent dans les interactions vécues: l'approche éducative dans ses deux dimensions, les conditions à l'apprentissage, le rôle d'éducateur que chacun s'attribue. Ils sont présentés selon la valeur accordée par ces partenaires et en référence au type d'interaction vécue. La valence accordée par les sujets n'est pas fortuite, car elle est un indicateur de l'importance attribuée par les sujets aux thèmes traités. Pour assurer la fiabilité de l'interprétation, l'analyse a été soumise à l'attention des sujets de l'étude.

Représentations à propos de l'approche éducative: relation maître-élèves et intervention pédagogique

Le thème de l'approche éducative est traité longuement par l'ensemble des partenaires, en regard des deux dimensions reconnues à ce rôle: le type de relation éducative maître-élèves et l'intervention pédagogique. Les partenaires des dyades s'expriment différemment selon le type d'interaction vécue, et ce, tant pour la dimension relationnelle que pour celle de l'intervention pédagogique.

Le discours des membres des quatre dyades au vécu très harmonieux reflète une clarification et un arrimage concernant la relation éducative maître-élèves. Les sujets énoncent respectivement à partir d'un «on» (nous) qui sert à montrer leur accord. D'ailleurs, leurs propos le démontrent:

On sait tous les deux que la relation avec l'enfant est très importante. Il ne faut pas le perdre par de l'impatience quand il ne comprend pas d'une manière (P15). On a parlé de mon approche comme professeur puis de la sienne; elle m'a dit que la relation était respectueuse pour l'enfant. J'y tiens parce que pour moi c'est la base pour l'apprentissage (E15).

Les partenaires des dyades au vécu harmonieux, mais avec possibilité d'amélioration, affirment, à partir d'un point de vu personnel «je/elle», avoir procédé à des ajustements de points de vue concernant la relation éducative. Ils utilisent l'exemple pour montrer que l'entente s'est construite. Les affirmations des partenaires de la dyade 4 sont exemplaires:

Cette année, j'aime la manière dont les enfants sont traités dans la classe. Elle est capable de respecter les différences de caractère comme j'essaie de le faire. Elle nous a dit de ne pas trop exiger de lui parce que la relation peut devenir tendue et néfaste. J'ai compris

que c'est mieux pour l'enfant (P4). Je lui ai dit que je faisais de l'enseignement adapté à l'enfant et que pour moi il faut d'abord que la relation soit bonne. J'ai pu lui en parler, c'était une mère assez réceptive. C'était essentiel qu'on s'entende sur cela pour ne pas stresser l'enfant (E4).

Quant aux partenaires des dyades au vécu conflictuel, ils font valoir fermement leurs savoirs et savoir-faire qualifiés de « pertinents, efficaces » et désapprouvent ceux de l'autre partenaire institutionnel. Le discours est traversé d'opérations de jugement renforcées par des métaphores et des renvois au discours sur l'éducation de la part des parents. Les partenaires utilisent les pronoms à teneur institutionnelle pour marquer la force et la tension. L'ensemble des membres de ces dyades tiennent ce type de discours et affirment que la négociation n'a pas été possible. Les propos des sujets de la dyade 5 sont illustratifs :

Le professeur est passé date, il ne connaît même pas la psychosynthèse, il aurait avantage à m'écouter. Il ne veut rien entendre, il a sa manière de voir, il va le casser. Nous, on en sait des choses aussi, on lit sur cela (P5). J'ai la formation pour intervenir. Le parent il est à mille lieues de nous. Elle, elle a sa manière de voir cela, il n'y a rien à faire. Il faut être à l'écoute de l'enfant, son trésor (E5).

Quant à la dimension d'intervention pédagogique, les partenaires des dyades du premier sous-groupe affirment, de part et d'autre, mener une intervention personnalisée et stimulante. Les parents utilisent le « je » et réfèrent à leur expérience parentale. Les enseignants affirment, à partir du « je » en tant que professionnels expérimentés, opter aussi pour une intervention personnalisée, stimulante, un modèle interactif maître-élèves, élèves-élèves. Les propos des membres de la dyade 7 illustrent ce qu'ils pensent et montrent le consensus établi :

Je sais qu'il faut que je lui donne la chance d'essayer pour voir où elle bloque. Je la connais, il faut que je lui laisse le temps. Elle travaille lentement (P7). Je pars de ce que dit l'enfant et je le suis. Je le pousse pour qu'il aille plus loin, mais en respectant ses limites. Je sais maintenant que c'est mieux ainsi (E7).

En outre, des parents (P1, P7) disent reconnaître « les bienfaits probables » des interventions de type coopératif, mais les autres (dont P15) disent « craindre le mélange des idées ». On peut penser qu'ils hésitent à délaisser le modèle de transmission de l'information culturellement ancré pour un modèle socioconstructiviste. Par ailleurs, lorsqu'il y a échange entre parents et enseignants à propos de l'intervention pédagogique, les parents affirment « être réceptifs et interagir ». Des démonstrations, des discours rapportés ainsi que des métaphores étayent leurs avancées. Les rapports de place font écho à l'harmonie instaurée et aux ajustements réciproques ou anticipés dans un futur proche. On peut en déduire qu'il y a une convergence de point de vue qui porte les traces d'une réalité quasi accomplie.

Quant aux dyades au vécu harmonieux, mais avec possibilité d'amélioration, les partenaires décrivent leurs interventions comme « personnalisées et stimulantes ». La description sert à montrer qu'effectivement, ils appliquent les principes qu'ils partagent. Les propos des partenaires de la dyade 13 sont illustratifs :

Moi, je m'ajuste au type d'enfant. Ils n'apprennent pas tous de la même manière, pas tous aussi vite. Avec lui, je fais des dessins, je lui explique tranquillement, j'utilise des objets en mathématique. Elle fait comme cela aussi (P13). Même si j'ai plusieurs élèves, je fais de l'enseignement individualisé. Je les aide en tenant compte de la manière qui leur convient le mieux. Avec lui, je travaille avec du concret. Il est très visuel et il faut qu'il touche (E13).

Il y a aussi convergence des points de vue pour les autres dyades. Par ailleurs, concernant le modèle coopératif, les partenaires de quatre dyades sur six précisent que l'entente s'est établie grâce à la négociation des points de vue. Les propos des partenaires de la dyade 12 sont évocateurs :

Moi, j'ai discuté avec elle. J'ai compris pourquoi elle avait une approche individualisée et coopérative. Au début, je voulais seulement celle individualisée mais elle m'a expliqué que l'enfant apprendrait aussi avec les autres (P12). Moi, j'ai une approche où j'ai marié les manières de faire. Je suis de près chacun des élèves mais je les fais travailler aussi en coopération pour les pousser à aller plus loin. J'en ai parlé avec les parents au début de l'année pour qu'on discute et qu'on s'entende (E12).

Cependant, il y a des désapprobations et des prescriptions fermes adressées (de la part de P14 et P16) aux enseignants mais non acheminées. Le discours fait écho de revendications qui, si elles ne sont pas communiquées, sont des objets de tensions éventuelles. Les propos suivants sont illustratifs :

Le professeur file même si ce n'est pas certain que les enfants comprennent. Moi, je n'aime pas cela. Il faudrait marier les méthodes pour les rejoindre parce que les enfants ne fonctionnent pas tous pareil. Ils ont leurs idées puis c'est cela. Nous, il ne faut pas déroger. Il faut qu'ils soient ouverts à l'échange (P16).

Pour sa part, l'enseignant E16 dit expliquer son mode d'intervention, mais fait montre de directivité en affirmant la priorité de l'apprentissage coopératif. Par contre, il annonce une possibilité en disant vouloir échanger davantage avec les parents. Il en est de même pour E14. L'énonciation fait écho d'une réalité en construction, comme c'est souvent le cas quand la position est médiane.

Les parents des dyades au vécu conflictuel tiennent un discours très critique quant à l'intervention pédagogique des enseignants concernés, où il n'y a pas de trace de négociation. Ils discutent plus longuement que les autres parents. Ils parlent de l'aspect relationnel, mais plutôt en termes de condition préalable. Ils inscrivent fortement des désapprobations et énoncent avec un degré élevé de certitude. Leur expérience parentale et les concepts théoriques appréhendés leur permettent de prescrire une approche à leurs partenaires. Cela reflète une confrontation de leurs savoirs avec les savoirs institutionnalisés qui ont habituellement un statut d'autorité. On semble assister à une reproduction du modèle hiérarchique parents-enseignants comme le montrent les propos des membres de la dyade 6 :

Moi, je suis capable d'intervenir mais le professeur pense que nous ne le sommes pas. Pourtant, il y a des parents qui ont un cours universitaire comme moi (P6). Il n'y a pas un

parent qui peut me reprocher ce que je fais en classe parce qu'il y a une logique, des buts et des principes en gestion de classe bons pour l'enfant. L'apprentissage scolaire, c'est à moi. Les contenus, ils ne touchent pas à cela. Ils vont les mêler avec leurs méthodes (E6).

Les autres enseignants de ces dyades sont aussi très fermes quant à la pertinence de leur intervention pédagogique. La négociation est exclue, car ils se positionnent en tant qu'experts des savoirs pédagogiques. Cette réticence est inscrite dans les descriptions et les discours rapportés qui prennent la forme d'arguments forts. Des expressions tirées du discours scientifique sur l'éducation servent de clôture au discours et les rapports de place qu'ils instaurent reflètent l'adversité vécue et le retrait dans un cas (dyade 9) comme l'illustrent les propos suivants :

Nous, on a eu une formation en gestion de classe. Eux, ils sont un peu perdus (E5). On leur a tout expliqué sur la gestion de classe. Ils ne sont pas assez compétents pour nous dire s'ils sont en accord ou non (E10). Je ne parle plus à l'enseignante. Cela ne donne rien (P9). Je ne communique plus avec la mère, c'est le silence, c'est le calme (E9).

Il importe de noter que, dans ces dyades, les enfants éprouvent des troubles d'apprentissage et les partenaires n'échangent plus pour intervenir conjointement. Le parent désapprouve et prescrit une approche à l'enseignant, alors que l'enseignant affirme avoir abandonné, comme on le voit ci-dessous :

Elle pousse, pousse, donne des récompenses à ceux qui réussissent. Ma fille est complètement démotivée. Elle ne peut pas fonctionner avec cette approche. Il faudrait qu'elle l'encourage, l'accompagne selon son rythme (P9). J'ai une approche qui est basée sur les récompenses et cela fonctionne avec les autres enfants. Moi, j'ai abandonné, je la laisse faire ce qui l'intéresse (E9).

Dans le cas d'interaction conflictuelle, l'intervention pédagogique est devenue objet de litige. Les enseignants se cantonnent dans les modèles d'enseignement qu'ils privilégient. Les parents, sauf P9, ont opté pour l'affrontement plutôt que la négociation du sens pour fins de consensus et d'action concertée.

Les représentations des conditions favorables à l'apprentissage

Les conditions favorables à l'apprentissage sont aussi longuement traitées par l'ensemble des sujets. Ces derniers déterminent trois types de conditions à l'apprentissage : des conditions d'ordre psychologique, didactique et socioculturel.

Les partenaires des dyades au vécu très harmonieux affirment que les conditions d'ordre psychologique liées à l'apprenant et au contexte d'apprentissage sont les plus importantes. Ils précisent que le sujet doit avoir confiance en ses possibilités, être motivé et concentré comme les membres de la dyade 7 l'affirment :

Moi, je trouve vraiment important que l'enfant ait confiance en lui. Il faut que l'enfant se sente à l'aise de dire qu'il n'a pas compris. Il faut qu'il soit là aussi (P7). Moi, je peux vraiment dire après toutes mes années d'enseignement que c'est important que l'enfant soit fier de lui, même celui qui a un peu de difficulté. La motivation et l'attention viennent après (E7).

Ces propos font écho à une convergence de points de vue, bien qu'ils contiennent une prescription pour l'enseignant : devoir assurer un climat de confiance favorable à l'apprentissage. Par ailleurs, les parents confirment avoir observé chez leurs partenaires le respect de cette prescription. Les propos suivants reflètent le fait accompli, mais à maintenir :

Je trouve que c'est mieux qu'avant. Ils sont plus intimes, ils ont plus d'échanges. Il faut que le professeur fasse attention à cela (P1). En tant que professionnelle, c'est sûr qu'il faut que j'aie un bon climat comme enseignante (E1).

Les partenaires des dyades au vécu harmonieux, mais avec possibilité d'amélioration, font valoir de manière pondérée leur position tout en s'immisçant dans le champ d'exercice des partenaires. Ainsi, les parents nantis de leurs savoirs d'expérience ciblent les mêmes conditions que le premier sous-groupe. Ils prescrivent aussi aux enseignants le maintien du respect de ces conditions d'ordre psychologique. Les prescriptions ne sont acheminées que dans le cas de la dyade 12 et l'exercice a été bénéfique ; ce qui n'est pas sans intérêt pour l'instauration d'une interaction constructive. Quant aux enseignants, ils déplorent, par le recours à des métaphores, le manque de dispositions cognitives du sujet : manque de concentration et d'effort constant, de motivation. Ils blâment la conjoncture familiale actuelle mais ne prescrivent rien aux parents. Même si les conditions d'ordre pédagogique les préoccupent davantage, celles d'ordre psychologique les préoccupent aussi et ils disent être réceptifs lorsque le parent en parle. Voyons l'entente convenue par les membres de la dyade 12 :

Je l'ai dit à son professeur que c'était important que l'enfant sente qu'elle l'aime. Il pense que tu ne l'aimes pas. Elle a dit qu'elle était étonnée. Elle a fait attention après. L'enfant m'a dit qu'elle s'occupait plus de lui. Alors, il a mieux fonctionné (P12). La motivation est importante. C'est le moteur, la motivation intrinsèque. Il faut que l'enfant soit bien aussi. Mais, aujourd'hui, ils sont très dérangés à la maison. On le dit qu'on ne parvient pas à avoir leur concentration et que l'enfant perd très vite le fil des explications, le fil des idées (E12).

Chez les dyades au vécu conflictuel, il y a des divergences de points de vue et une absence de négociation ; les parents adressent des prescriptions aux enseignants à ce sujet. Ils les disent « négligés », « quasi ignorés » en contexte scolaire. Des opérations de jugement portent leurs désapprobations et leurs prescriptions : « devoir être conscients de l'aspect affectif », « devoir encourager l'enfant et le respecter dans ses particularités ». Ici, on remarque que les parents ouvrent sur la condition préalable à l'intervention pédagogique. En revanche, les enseignants se centrent davantage sur les conditions d'ordre didactique. Ils affirment que les moyens, les stratégies didactiques ainsi que les modèles organisationnels efficaces sont garants de l'apprentissage. Ils énoncent à partir de pronoms marquant l'expertise professionnelle qui leur permet de faire valoir leurs savoirs théoriques et leur expérience. Trois des enseignants, dont le partenaire de P6, restreignent les conditions à la gestion de classe participative, modèle populaire présentement. L'aspect relationnel

est classé deuxième en importance. Les propos suivants sont évocateurs des représentations et des tensions entre les partenaires :

Je trouve vraiment qu'elle a une attitude rancunière en laissant les punaises au tableau de comportement. Je n'aime pas cela. C'est néfaste : cela désigne et c'est négatif au plan affectif. Il faut qu'ils renforcent les bons comportements, mais pas maintenir la punition (P6). Avec la gestion de classe, l'enfant s'habitue à bien se comporter au long de l'année, à travailler par lui-même. À la fin de l'année, l'enfant va être seul devant son examen. C'est bien beau d'avoir une bonne relation mais il faut mettre un bémol sur son importance parce qu'il faut d'abord gérer les activités et les comportements (E6).

Par ailleurs, l'ensemble des sujets reconnaissent l'importance des conditions d'ordre socioculturel du milieu familial. Ils déterminent le degré d'importance des facteurs : la stimulation intellectuelle, la vie culturelle, le langage et la socialisation. Ils sont affirmatifs en insérant des adverbes comme « évidemment » et « certainement » et des métaphores comme « c'est le point de départ », « c'est la base », « on voit les enfants qui sont outillés pour chercher de l'information, les enfants qui lisent à la maison ». Bref, il y a consensus autour de cet aspect.

Les représentations réciproques du rôle d'éducateur

Le thème « rôle d'éducateur » constitue un élément central pour ces partenaires de l'apprentissage scolaire, car ils discutent longuement autour de cet élément.

Les membres des dyades au vécu très harmonieux qualifient leurs rôles de « complémentaires » et disent « s'entendre » à cet égard. Par ailleurs, deux dynamiques existent. Les parents des dyades 1 et 7 définissent leur rôle en termes de « support-guide », de « soutien » et le qualifient de « secondaire » par rapport à celui de l'enseignant. Ainsi, ils inscrivent leur parti pris pour un rôle parental joué parallèlement à celui du maître, et ce, pour le bien de l'enfant. Leurs partenaires leur attribuent le même rôle. Les propos de la dyade P7 sont évocateurs :

Je dis que je seconde. Eux, ils montrent. Je prends la relève après. Je suis assistant. Je ne dis pas quoi faire à l'enfant, je suis là pour soutenir. C'est un rôle secondaire qu'on a (P7). Je sais que je fais un travail, mais qu'eux aussi ont un travail à faire à la maison. Il faut du support des parents, c'est leur rôle. Il faut qu'ils le remplissent parce que notre travail ne serait pas suffisant. C'est du soutien (E7).

Quant aux parents des dyades 11 et 15, ils qualifient leur rôle de « prépondérant », d'« important ». Ils affirment qu'ils ont une tâche de « soutien véritable à l'apprentissage scolaire ». Leur énonciation est ferme et reflète une réalité avérée ou en construction. Ils endossent personnellement leurs propos. Leurs partenaires parlent en tant que professionnels, ce qui entraîne des prescriptions et des déclaratives. Les propos des partenaires de la dyade 11 sont illustratifs :

Je pense qu'il y a deux rôles principaux. Je reprends et je vérifie. Si ce n'est pas assimilé, je vais recommencer. Des fois cela commence à la maison et le professeur continue à l'école. C'est à nous deux de jouer ce rôle en collaboration (P11). Il faut que les parents soient là quand l'enfant en a besoin, comme je le fais en classe. Le parent est un support-

guide. Il est là pour aider l'enfant dans sa démarche. Il faut qu'ils essaient de leur laisser leurs ailes comme je le fais. Je leur en parle, on arrive à s'entendre (E11).

Ces derniers adhèrent ainsi aux principes du partenariat où la réciprocité des savoirs est reconnue. Bref, dans les deux situations, l'harmonie s'installe autour d'une vision commune de leur rôle d'éducateur et de l'échange effectif dont ils font état. Ces partenaires ont aussi des représentations similaires du rôle de l'enseignant. Deux parents en parlent en termes de « rôle académique d'abord ». Les deux autres affirment qu'il consiste davantage à « aider l'enfant à apprendre à sa manière ». Leur façon réciproque de concevoir le rôle de l'enseignant est cohérente. Aussi les premiers prescrivent-ils au nom de leurs droits parentaux, quand les autres disent très bien s'accommoder du nouveau rôle que les partenaires leur ont expliqué. La même dynamique du côté des enseignants est observée. Deux des enseignants affirment avoir un rôle qui consiste essentiellement à « enseigner », à « transmettre le savoir ». Ils le décrivent en termes de tâche institutionnelle habituelle et font valoir leurs savoirs autorisés et leur expérience. Pour sa part, l'enseignant de la dyade 11 traduit bien la deuxième position : « Je me considère comme un médiateur qui aide à apprendre. C'est comme cela maintenant. » C'est un rôle que leurs partenaires leur reconnaissent après échange. Ils se distancient donc du modèle traditionnel. Les deux positions sont illustrées par les propos suivants :

En tant qu'enseignant, on a un rôle important. Il faut passer notre matière académique. C'est important qu'on n'ait pas trop d'échecs (E7). Ils sont là pour montrer à apprendre. Il faut qu'ils aient de bons moyens. Ils doivent montrer à nos enfants (P7). J'aime bien le nouveau rôle de l'enseignant, il aide à apprendre comme on nous a expliqué (P11).

Chez les éducateurs au vécu harmonieux, mais avec possibilité d'amélioration, une hiérarchisation des rôles transparait dans les discours. Le rôle des parents est conçu de manière similaire par ces partenaires. La majorité des parents déterminent leur rôle en référence à leur expérience et à leur rôle social : un rôle d'ordre éducationnel avant tout. Ils le caractérisent en termes de « soutien technique et moral », de « superviseur au point de vue académique ». De leur côté, les enseignants délimitent le rôle des parents d'une manière analogue. Les propos de la dyade 8 illustrent cette bipolarité affirmée en ces termes :

Je le supporte dans le sens que je le fais lire. Nous autres nous donnons l'éducation aux enfants. Mais l'instruction, c'est eux qui la donnent avec notre support académique et des encouragements à étudier (P8). Il faut que le parent assure un suivi à la maison, qu'il collabore, qu'il fasse sa part. Il n'a pas vraiment à expliquer à l'enfant mais plutôt à regarder ce qu'il fait (E8).

Un parent se distancie de cette position, car il opte pour les principes du partenariat éducatif en recourant à l'emploi de métaphores qui illustrent la dynamique de la symbiose. L'enseignant de la dyade est réceptif :

Moi, je suis un soutien à l'enseignant et ce que je travaille à la maison, cela revient à l'école. C'est un va-et-vient, c'est un cercle, c'est une boucle. C'est comme une force

centrifuge: si le mouvement arrête, on perd tout, il n'y a pas moyen de continuer à fonctionner pour le bien de l'enfant (P13). Moi, je veux qu'ils jouent leur rôle exactement comme moi quand l'enfant est à la maison, c'est le parent qui devient son professeur. C'est le partenariat vraiment que je veux. Il faut qu'ils embarquent. Autrement il peut y avoir de graves frictions (E13).

L'enseignant montre qu'il y a plutôt une imposition du partenariat par l'emploi d'une métaphore liée à l'idée de capitaine de bateau. Par ailleurs, son partenaire P13 adhère à l'idée, ce qui a permis une interaction constante avec le professeur. Cependant, il semble que l'enseignant doive revoir la notion de partenariat, car nous distinguons le signe d'une réalité en construction puisque des éléments des anciens paradigmes rationnel et technologique de l'éducation cohabitent avec celui en émergence: le paradigme symbiotique.

Notons que certains parents (deux en tout) de ces dyades affirment que « le rôle d'éducateur est vraiment délicat à aborder avec les enseignants ». Pour l'instant, ils préfèrent ajuster leur rôle sur celui traditionnellement reconnu. Cependant, ils concèdent que des négociations auraient pu avoir lieu. Selon P6: « Peut-être qu'elle l'aurait bien reçu cette année. Je ne le sais pas vraiment. Je pense que j'aurais pu. » On peut penser qu'il est difficile d'initier la communication. D'ailleurs, ces parents déterminent que c'est le rôle des enseignants d'amorcer le dialogue.

Bref, un certain consensus s'est établi au fil des interactions. Les parents se sont adaptés aux modèles des enseignants, les uns étant plus traditionnels que les autres. Le fait que les revendications de certains partenaires ne soient pas acheminées interpelle. Cependant, la perspective de régulation socio-cognitive est anticipée; ce qui constitue un pas franchi vers une régulation constructive.

Quant aux parents des dyades au vécu conflictuel, ils parlent du rôle joué en le qualifiant de « soutien technique » et formulent leur insatisfaction. L'emploi de verbes au présent et au passé sert à situer dans le temps leur point de vue. Par la suite, ils revendiquent, en tant que groupe institutionnel, le droit socialement reconnu de jouer un rôle complémentaire selon le principe du partenariat éducatif. De leur côté, les enseignants optent pour la bipolarité des rôles. Nantis de savoirs professionnels, ils déterminent leur rôle comme relevant du domaine de l'intellect. Ils le qualifient de central, car ce sont eux qui ont l'obligation de « rendre le sujet à bon port ». Ces enseignants rappellent leurs obligations professionnelles face aux objectifs académiques fixés par le ministère de l'Éducation du Québec. Voyons quelques propos qui illustrent bien la différence de représentations des membres des dyades 2, 5 et 10:

Je voudrais qu'on respecte nos droits d'intervenir, qu'on tienne compte de nos idées. On a droit de regard sur l'apprentissage scolaire. Le Ministère en a parlé. Qu'on nous laisse la chance de parler et qu'on nous écoute (P2). C'est à nous l'apprentissage scolaire. Les parents ne sont pas outillés pour intervenir davantage. Ils ne comprennent pas (E2).

Les parents ont quelque chose à dire. Ils ont des diplômes, mais on aurait peut-être des connaissances utiles. Ce sont deux rôles qui devraient se compléter. Ils devraient voir cela comme cela. Nous sommes les deux des éducateurs du trésor (P5). À tous les ans, nous autres, il faut passer les objectifs d'apprentissage du Ministère. Ce que j'attends du parent, c'est qu'il raffine un peu ce qu'on montre à l'école, ne pas dépasser ce qui est montré en classe (E5).

Cette année, j'ai été un appui pour mon enfant. Le professeur était désintéressé vis-à-vis du soutien des parents. Je n'ai pas pu lui offrir une plus grande implication. Je suis très impliquée, mais cette année j'ai été juste un support (P10). Mon rôle c'est l'apprentissage scolaire, je m'en occupe. Je vais remplir mon rôle, puis qu'ils fassent le leur. Qu'ils s'occupent de l'éducation. Pour les devoirs, les enfants n'ont pas besoin d'eux. L'apprentissage, c'est à nous (E10).

En outre, les enseignants insistent sur la stimulation et le rôle de guide dans le sens de « pas à pas » à l'inverse des parents qui parlent d'un guide « qui aide à apprendre ». Ainsi, les enseignants dévoilent leur parti pris pour un rôle d'expert de l'acquisition des savoirs académiques. De plus, ils qualifient le rôle de « lourd » et « difficile à assumer » en raison de l'élève « non motivé », « revendicateur » et de l'intrusion des parents dans leur domaine; intrusion qui crée de l'insécurité. Les propos de E10 vont en ce sens :

Maintenant, c'est un rôle difficile parce qu'on est surveillé pour tout : les réprimandes, les contenus. Ils savent tout, ils se mêlent de tout. C'est nouveau ce phénomène. Ils nous dérangent. Qu'ils me laissent donc faire mon travail en paix (E10).

Malgré une fermeture à la négociation, trois des parents affirment avoir tenté de négocier un élargissement de leur rôle et une reconnaissance de leur savoir, mais ne pas avoir été entendus. Par ailleurs, le ton employé par les parents est virulent. À cet égard, certains enseignants disent ne pas apprécier les attitudes arrogantes des parents et que cela les dérange. Voici les propos de la dyade 5 :

Dès qu'un parent demande trop de suivi scolaire, on nous met très rapidement des bâtons dans les roues. Les discussions se font à sens unique. On a des esquives continues. Ils ne veulent pas connaître nos théories, ce n'est pas assez scientifique (P5). Elle arrive en arrogante. Elle connaît de nouvelles approches, elle. Elle m'agresse. C'est un calvaire. Elle m'a crucifiée (E5).

À l'instar de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), nous constatons que les représentations du rôle d'éducateur que le parent entretient sont un des éléments centraux interférant dans la dynamique d'interaction entre ces acteurs sociaux. De plus, nous constatons que les représentations réciproques de divers éléments relèvent de l'intersubjectivité qui s'installe entre personnes qui interagissent. Aussi, il apparaît nécessaire de cerner cette intersubjectivité afin de mieux comprendre les problèmes liés à l'interaction parents-enseignants.

Rôle reconnu par les parents et les enseignants aux représentations de l'apprentissage dans le type d'interaction vécue

L'analyse des discours sur le rôle que les partenaires reconnaissent aux éléments de représentations de l'apprentissage scolaire mentionnés plus avant montre que ces éléments symboliques sont des catalyseurs dans la dynamique qui s'instaure. En effet, les partenaires de tous les sous-groupes énoncent en ce sens en se référant à l'expérience interactionnelle vécue. Ils affirment avec un niveau de certitude élevé que les éléments symboliques dégagés constituent des enjeux centraux de l'interaction vécue. Les reprises et les qualifications de haut degré sont nombreuses. Voyons comment des représentants des trois sous-groupes (dyades 11, 4 et 5) confirment les constats dégagés de l'analyse des représentations réciproques et de leur rôle catalyseur dans le type d'interaction vécue. Les propos des membres de la dyade 11 sont relatés ci-dessous :

Ce que je pense de l'apprentissage et ce que le professeur pense a beaucoup à voir sur le genre de relation que j'ai vécue. C'est évident, très évident. Le professeur a composé avec la diversité des enfants. J'ai beaucoup aimé cela. Je m'entendais très bien, vraiment très bien. Ce professeur me convenait selon mes idées sur l'apprentissage, les manières de faire avec les enfants pour qu'ils apprennent, selon l'enfant. Puis, surtout, elle était très ouverte, capable de recevoir mes savoirs. C'est très important d'échanger avec le professeur sur l'apprentissage, les idées des parents. Nos rôles sont complémentaires (P11). La manière de voir l'apprentissage joue beaucoup. Dans le cas où tout va bien, ils comprennent que l'apprentissage est basé sur la responsabilisation et le respect des enfants. Il faut que le parent soit ouvert, réceptif pour discuter. C'est très important de parler de l'apprentissage. Il faut travailler dans la même ligne pour l'aider à apprendre. Puis, c'est primordial de parler de nos rôles dès le début de l'année. Qu'est-ce que j'attends des parents et qu'est-ce qu'ils attendent de moi aussi (E11).

Majoritairement, les membres des deux autres sous-groupes (5/6 et 4/4) insistent sur le fait que la divergence de points de vue n'est pas insurmontable. Les premiers ayant eu l'occasion pendant l'année de discuter et de s'ajuster et les deuxièmes ayant déjà eu l'occasion de le faire dans le cadre d'une interaction précédente. Nous rapportons un cas typique du deuxième sous-groupe :

Même si ce n'est pas pareil en tout point, la relation fonctionne quand même si on échange. Tout peut s'ajuster par l'échange. Son professeur a voulu m'expliquer sa manière de faire, son programme et pourquoi elle prenait telle façon de faire en classe. Puis moi j'ai pu lui parler des jeux éducatifs que j'inventais. Elle a demandé que je lui en donne. Elle a eu de l'ouverture (P4). Ce n'est pas grave qu'on ait des conceptions différentes. Du moment qu'on se rencontre, qu'elle me dise les siennes, que je dise les miennes. Il ne faut pas que le parent soit fermé. On peut bouger, on peut s'entendre sur nos rôles à jouer. On s'est arrangé pour que l'enfant ne soit pas mêlé avec les méthodes à la maison (E4).

Les partenaires des dyades au vécu conflictuel énoncent respectivement avec virulence sur les tensions vécues et les raisons de ces tensions. Le discours est traversé de jugements sur la position de l'autre et renforcé par des métaphores. Les

propos tenus par les membres de la dyade 5 sont évocateurs des raisons attribuées au vécu conflictuel :

Lui, il a des idées complètement passé date, une conception archaïque de l'éducation. Puis, pour l'apprentissage, il est centré sur la quantité des contenus alors que moi c'est la qualité. Quand j'ai eu une interaction positive, c'est parce que mes idées ont passé. Il y a eu échange et de la compréhension avec un large sourire, pas un visage plastifié d'indifférence. Moi, c'est l'enfer quand mes idées ne sont pas écoutées. Elles sont valables autant que les leurs (P5). Elle a développé sa théorie de l'éducation, sa théorie de l'apprentissage. Elle arrive avec cela, puis il faudrait en tenir compte. Elle en sait trop sur tout, elle a des idées préconçues de toute façon. Elle m'a crucifiée, un vrai calvaire, comprends-tu ? (E5)

Dans ce cas, la difficulté à instaurer une interaction constructive renvoie à la confrontation plutôt qu'à la négociation raisonnée pour fins de consensus. Les enseignants semblent déstabilisés et résistent à l'intrusion du parent dans leur champ professionnel d'exercice. Par ailleurs, il faut convenir que ces parents ont une position transcendante plutôt qu'une position de mutualisme. Ils semblent reproduire le modèle souvent hiérarchique des enseignants.

Discussion

Les objectifs de l'étude consistaient à identifier les représentations de l'apprentissage scolaire construites par les parents et les enseignants ainsi qu'à cerner le rôle que les partenaires y attribuent en regard de leur vécu interactionnel. Nous avons pu dégager de chaque entretien un réseau d'éléments centraux dont l'intervention dans ses dimensions relationnelle et pédagogique, les conditions à l'apprentissage et le rôle d'éducateur que chacun s'attribue. Ces résultats sont complémentaires de ceux de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) qui ont illustré la fonction des représentations du rôle d'éducateur des parents dans leur implication avec les enseignants. En considérant les représentations réciproques des partenaires, nous entrons dans le rôle de l'intersubjectivité lié aux phénomènes symboliques dans l'interaction effective rapportée. Il s'agit d'une étude microscopique du rôle symbolique dans l'interaction vécue de ces partenaires.

L'analyse des discours montre que l'intervention constitue le premier objet longuement traité par les partenaires et que le contenu diffère selon le groupe d'appartenance. Tout d'abord, nous observons qu'en général les parents priorisent la dimension relationnelle maître-élèves et les enseignants la dimension pédagogique (didactique) comme la plupart des études le montrent. Par ailleurs, les parents du sous-groupe au vécu conflictuel ont une représentation de l'intervention incluant les deux aspects et donnent une place de choix à l'intervention pédagogique. L'étude récente de Dionnet (2003) confirme la tendance des parents à considérer les aspects technique et cognitif liés au métier d'enseignant tout en délaissant un peu l'aspect relationnel. L'ensemble des enseignants ont des représentations qui traduisent la dichotomie entre l'intervention parentale et ensei-

gnante, l'intervention pédagogique leur appartenant exclusivement. Ainsi, ces résultats confirment l'idée de préservation par les enseignants de leur expertise professionnelle observée par plusieurs auteurs tant américains, européens que québécois (Lighthfoot, 1981 ; Bouchard, 1989 ; Migeot-Alvarado, 2000).

Les résultats portant sur les représentations des conditions à l'apprentissage se regroupent en trois catégories : ordre psychologique, ordre didactique et ordre socioculturel. Les conditions d'ordre psychologique dont parlent les parents renvoient au bien-être psychologique de leur enfant, alors que celles retenues par les enseignants renvoient à l'attention et l'engagement cognitif. Ces derniers priorisent donc, au plan symbolique, les conditions didactiques. Plusieurs parents conçoivent aussi que les conditions didactiques sont importantes. L'étude récente de Dionnet (2003) confirme la tendance des parents à considérer ces aspects. On peut penser que les réformes scolaires qui ont cours sont peut-être à la source de cette tendance. Par ailleurs, les parents de notre étude précisent que cet objet ne se prête pas facilement à la négociation. Par contre, cette négociation doit avoir lieu comme le recommande le Conseil de l'Europe (2000) qui souligne la nécessaire communication pour que leurs tâches éducatives s'articulent dans un mouvement d'ensemble afin de répondre aux besoins éducatifs complexes de la société actuelle.

Les conditions d'ordre socioculturel sont reconnues d'emblée par l'ensemble des partenaires qui les perçoivent surtout sous l'angle des différences de stimulation intellectuelle. Il s'agit d'un élément qui s'ajoute aux constats de Tedesco (1979), Bingham, Haubrich et White (1989), Monnier et Pourtois (1987) ainsi que Troutot et Montandon (1988) qui avaient fait émerger le fait que l'appartenance socioculturelle des parents influe sur l'interaction entre les partenaires institutionnels ; les parents de milieux défavorisés étant portés à croire qu'ils ne sont pas capables d'aider leurs enfants et que l'investissement ne vaut pas la peine ou que la distance au plan des savoirs est trop grande.

Quant aux représentations du rôle d'éducateur que les parents et les enseignants entretiennent réciproquement, nous constatons que cet élément oriente fortement la dynamique d'interaction entre parents et enseignants. Notons que nos résultats sont complémentaires à ceux d'Hoover-Dempsey et Sandler (1997) qui ont mis en évidence la fonction d'orientation des représentations du rôle d'éducateur des parents dans leur engagement avec les enseignants. En effet, nous avons cerné les représentations réciproques de leur rôle et les avons croisées selon les dyades parents-enseignants, ce qui nous éclaire sur l'enjeu majeur du rapport symbolique des partenaires dans le type d'interaction qui est rapporté.

La majorité des parents et des enseignants déterminent leur rôle en référence à leur expérience et à leurs rôles sociaux : des rôles tantôt complémentaires, tantôt parallèles, tantôt en symbiose à différents niveaux. Des partenaires des deux premiers sous-groupes inscrivent leur appartenance au paradigme éducatif humaniste où le rôle du parent est joué parallèlement à celui du maître pour le bien de l'enfant. Leurs partenaires leur attribuent le même rôle. D'autres adhèrent aux principes du

partenariat où la réciprocité des savoirs parentaux et enseignants est reconnue tel que le veut le paradigme éducatif symbiotique de Bertrand et Valois (1982).

Notons que l'étude de Dionnet (2003), menée auprès de 872 parents genevois d'élèves de 6^e année du primaire, a montré que les parents perçoivent de plus en plus le rôle de l'enseignant sous un angle pédagogique. Ils ont développé des représentations différentes du rôle habituellement reconnu aux enseignants. D'un rôle de transmetteur de connaissances, ils sont passés à celui de médiateur-technicien essentiellement centré sur l'apprentissage, l'aspect relationnel et socialisant prenant moins de place. Nous pensons que ces résultats laissent présager un changement non négligeable dans la façon de concevoir le rôle des enseignants dont il faudra tenir compte si on veut que les enseignants composent avec cette réalité. En outre, 60 % de ces parents précisent que travailler en collaboration avec les parents fait partie du rôle des enseignants. Sur ce point, nos résultats rejoignent cette tendance et invitent à une plus grande ouverture à la discussion autour de cet objet. Remarquons que dans notre étude, le sous-groupe de parents qui avait des connaissances pédagogiques bien articulées a eu des conflits ou vécu un retrait lorsqu'il a fait valoir celles-ci et que les autres sous-groupes s'en sont abstenus pour préserver la relation. Par ailleurs, ces parents se plaçaient en tant qu'experts ; c'est du moins la perception qu'avaient les enseignants concernés.

D'autres résultats intéressants concernent l'importance de la négociation cognitive. En effet, lorsque les partenaires ne partagent pas les mêmes représentations de leur rôle réciproque, qu'ils ne partagent pas le même point de vue et ne cherchent pas de consensus, des non-dit émergent et laissent la place au conflit et au retrait mutuel. Ces résultats montrent l'importance de la négociation cognitive et rejoignent les avancées socioconstructivistes en éducation à l'effet que lorsque les personnes peuvent négocier le sens, une restructuration des idées premières est possible (Doise et Mugny, 1981).

En somme, nos résultats sur les représentations de l'apprentissage que nous avons identifiées montrent qu'elles orientent les décisions des partenaires dans le cadre d'interactions autour de l'enfant. C'est d'ailleurs ce que confirment les analyses du rôle qu'ils attribuent aux représentations dont nous avons fait état plus avant.

Les partenaires reconnaissent unanimement que ces représentations de l'apprentissage sont des catalyseurs dans la dynamique qui s'instaure. Les sous-groupes aux relations très harmonieuses et harmonieuses tiennent un discours porteur d'une réalité en construction, car des éléments des anciens paradigmes rationnel et technologique cohabitent avec celui, en émergence, du paradigme symbiotique. Bien que le fait que les revendications de certains partenaires ne sont pas achevées interpellent, tout se passe comme si la perspective de régulation sociocognitive était anticipée.

Dans le cas de relation conflictuelle ou de retrait, la difficulté à instaurer une interaction constructive renvoie à la confrontation plutôt qu'à la négociation raisonnée pour fins de consensus. Les enseignants semblent déstabilisés et résistent

à l'intrusion du parent dans leur champ professionnel d'exercice. Ces résultats concordent avec ceux d'auteurs américains dont Lighthfoot (1981) et Migeot-Alvarado (2000) qui montrent que les parents reprochent aux enseignants de se cacher dans leur forteresse, de préserver leur territoire. Dans notre étude, les enseignants, en général, n'apprécient pas une implication dans le domaine pédagogique, même si cela pourrait être utile compte tenu de l'expertise de certains parents. Par ailleurs, il faut convenir que plusieurs parents semblent reproduire le modèle hiérarchique des enseignants et optent pour une position transcendante plutôt qu'une position de mutualisme comme le veut le paradigme éducatif symbiotique de Bertrand et Valois (1982).

L'ensemble de nos résultats confirme que les éléments à connotation fortement institutionnelle comme l'approche éducative dans ses dimensions relationnelle et pédagogique et le rôle de chacun face à l'apprentissage scolaire constituent des phénomènes symboliques qui orientent significativement le type d'interaction qui s'installe entre parents et enseignants. À cet égard, des auteurs comme Lightfoot (1981), Cullingford (1985), Epstein (1987), Montandon et Favre (1988), entre autres, ont démontré que la nature et la structure des institutions engendrent des rôles spécifiques et des approches éducatives différentes. Les conditions en lien avec l'approche éducative et le rôle d'éducateur sont aussi des éléments qui interviennent. Ces éléments à connotation institutionnelle jouent une fonction d'explication et de légitimation des types d'interaction vécue, comme le veut la théorie des représentations sociales.

Conclusion

Pour conclure, précisons que la recherche a permis d'apporter un éclairage supplémentaire sur la problématique interactionnelle parents-enseignants qui avait été traitée largement d'un point de vue sociologique et psychologique, mais très peu d'un point de vue psychosociologique. La théorie des représentations sociales, se situant à un métaniveau, a permis de mieux comprendre la problématique interactionnelle parents-enseignants en la situant dans un champ plus vaste de significations sociales dont elle est tributaire. Ce phénomène étant à caractère macroscopique, puisque s'agissant d'agents institutionnels, la référence à la notion de représentation sociale s'est avérée pertinente.

De plus, le recours à cette notion nous a permis d'étudier les rapports entre l'appartenance à un groupe donné, leurs représentations réciproques de l'apprentissage scolaire ainsi que le rôle que les acteurs ont attribué à celles-ci dans la dynamique d'interaction vécue. Peu d'études ont fourni des données sur les représentations mutuelles de membres de dyades parents-enseignants concernés par un même enfant. Ces données permettent de cibler des spécificités qui autrement échapperaient aux chercheurs.

La méthodologie de recueil d'information et d'analyse des données s'est avérée pertinente pour cerner les représentations qui peuvent intervenir dans la dynamique

qui s'instaure entre ces partenaires responsables de l'apprentissage scolaire de l'enfant. Notons qu'il est difficile d'anticiper une observation directe sur les pratiques interactionnelles. Par ailleurs, des prises de notes réciproques suivies de discussions en groupe de discussion sont envisageables.

Bien que nos résultats possèdent les limites inhérentes à la transférabilité, mais non de la généralisation, ils sont très importants pour la conscientisation des éducateurs concernés et l'instauration d'activités d'échange. Si l'on occulte cet exercice de négociation au plan symbolique autour de l'approche éducative, des conditions à l'apprentissage scolaire, au rôle d'éducateur des partenaires, on risque fort de compromettre l'harmonisation de l'action éducative si bénéfique à l'enfant. En outre, l'étude peut aussi servir de base à des investigations à l'ordre d'enseignement secondaire qui, on le sait, souffre du manque de partenariat pour mener à bien sa mission éducative.

Note

1. Cette étude a été réalisée grâce à l'obtention d'une bourse d'études doctorales en provenance du FCAR.

ABSTRACT – This study examines parent-teacher representations of learning and their interactions in the context of primary level education. The conceptual frame includes the theory of social representations, educational paradigms, and current educational theories. The sample included fifteen dyads of parent-teachers at the primary level. These formed sub-groups according to the type of interaction observed. Following the interviews, a “pragmatic-enunciated” discourse analysis was applied. An analysis allowed the author to highlight the following central representational elements: educational intervention, learning conditions, the educator and his role. In negotiation, representations become more harmonious and interactions more constructive; otherwise there is conflict. It seems that the educational paradigm held by teachers explains the type of interaction observed.

RESUMEN – El estudio tiene por objeto las representaciones del aprendizaje y las interacciones padres-docentes experimentadas en el contexto de la enseñanza primaria. La teoría de las representaciones sociales, los paradigmas educativos y las teorías actuales en educación sirven de marco conceptual. Quince diadas padres-docentes interactuando en la primaria constituyen la muestra. Se formaron unos subgrupos según el tipo de intervención experimentada. Se realizaron unas entrevistas y un análisis de los discursos de tipo pragmático-enunciativo. El análisis cruzado permite aclarar los siguientes elementos representacionales centrales: la intervención educativa, las condiciones de aprendizaje, el sujeto y el papel del educador. En caso de negociación, las representaciones se armonizan y la interacción se vuelve constructiva; de no ser así, surge el conflicto. La pertenencia paradigmática educacional de los docentes explica el tipo de interacción.

Références

- Abric, J.C. (1987). Les représentations sociales. In J.C. Abric (dir.), *Coopération, compétition et représentations sociales* (p. 57-80). Fribourg: Del Val.
- Abric, J.C. (1991). Experimental Study of Group Creativity: Task Representation, Group Structure and Performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Anadon, M. (1989). *L'école québécoise: jeux et enjeux de forces sociales*. Québec: Laboratoire de recherche sociologique.
- Anadon, M. et Minier, P. (1996). Les représentations de l'apprentissage chez les parents et les enseignants: ancrage de l'intervention éducative. In J. Alary et S. Éthier (dir.), *Comprendre la famille* (p. 447-469). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). Les options en éducation. Point de vue... point de mire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bingham, R.D., Haubrich, P.A. et White, S.B. (1989). Determinant of Parent Attitudes about Schools and the School System. *Urban Education*, 23(4), 348-360.
- Bouchard, J.M. (1989). Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents. In J.P. Pourtois (dir.), *Les thématiques en éducation familiale* (p. 205-215). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bouchard, J.M. (1991). *Partenariat enfants, parents et enseignants: réalité ou utopie?* Conférence présentée dans le cadre du 3^e Colloque international sur l'éducation familiale, Paris.
- Chombart De Lauwe, M.J. (1971). *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris: Payot (2^e éd.).
- Conseil de l'Europe (2000). *Responsabilités des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants*. Commission de la culture et de l'éducation, Assemblée parlementaire, Espagne, 22 février.
- Cullingford, C. (1985). The Idea of the School: The Expectations of Parents, Teachers and Children, In C. Cullingford (dir.), *Parent, teachers and the schools* (p. 131-152). Londres: Robert Royce.
- Denommé, J.M. et Roy, M. (1998). *L'environnement, en pédagogie interactive*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Diller, M.A. (1991). Cohérence métaphorique, action verbale et action mentale en français. *Communications: sémantique cognitive*, 53, 209-227.
- Dionnet, S. (2003). Regard de parents sur les enseignants. *Résonance*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://www.ordp.vsnetch/fr/resonance/2002/Dionnet.html>>.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet et J.F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive 3: cognition, représentation, communication* (p. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter-éditions.

- Epstein, J.L. (1987). Home and School Connections in Schools of the Future : Implications of Research on Parent Involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élèves ; rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gilly, M. (1988). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. Communication présentée dans le cadre du colloque « La relation maître-élève ». Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York : Aldine.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do Parents Become Involved in their Children's Education. *Review of education research*, 67(1), 3-43.
- Jodelet, D. (1984). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : phénomènes, un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 21-61). Paris : Presses universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Lightfoot, S.L. (1981). Toward Conflict and Resolution : Relationships between Families and School. *Theory into practice*, 20, 97-103.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille peut mieux faire*. Paris : ESF.
- Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Monnier, R. et Pourtois, J.P. (1987). *Relation école-famille*. Bruxelles : Labor.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*. Berne : Peter Laing.
- Montandon, C. et Favre, B. (1988). Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois. In C. Montandon et P. Perrenoud (dir.), *Qui maîtrise l'école?* (p. 91-106). Lausanne : Réalités sociales.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. et Hewtone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 539-566). Paris : Presses universitaires de France.
- Mugny, G. et Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations de l'intelligence et de son développement*. Lausanne : Del Val.
- Nespoulos, J.L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 12-34). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pourtois, J.P. et Desmets, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.

- Simeoni, D. et Fall, K. (1993). Tâtonnements énonciatifs, appropriation désappropriation notionnelle : lieu de négociation et de conflit dans l'énonciation en situation d'entretien. *Revue québécoise de linguistique*, 22(1), 203-239.
- Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai : Casterman.
- Troutot, P.Y. et Montandon, C. (1988). Systèmes d'actions familiaux, attitudes éducatives et rapports à l'école. In P. Perrenoud et C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Suisse : Réalités sociales*.
- Vignaux, G. et Fall, K. (1990). Genèse et construction des représentations. *Protée, Discours : sémantiques et cognitions*, 18(2), 33-53.
- Vignaux, G. et Fall, K. (1992). Cohérence discursive et construction des connaissances. *Cahier de recherche (CIADEST)*, 5.